ROBERTO ZAVALLONI OFM

RIFLESSIONI E ORIENTAMENTI SULLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Extractum ex Antonianum 63 (1988)

PONTIFICIUM ATHENAEUM ANTONIANUM
Via Merulana 124 — 00185 Roma

Digitized by the Internet Archive
in 2025 with funding from
Graduate Theological Union

https://archive.org/details/riflessionieorie00unse

B
32.5
.238
1988

RIFLESSIONI E ORIENTAMENTI SULLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

SUMMARY — This work presents an examination of the principal aspects of the debate, always actual, on the teaching of philosophy as a formative value: on the basis of some writings particularly relevant to this purpose, an attempt is made to sum up the most valid elements and recommend them to the consideration of students and teachers of philosophy alike. A test is made on the problem of method in the teaching of philosophy and also on the problem of dialogue in philosophy. The whole question is then analysed in the light of Vatican Council II and a prospective solution of synthesis is offered in connection with the reform of secondary schools.

Le riflessioni che andremo sviluppando e gli orientamenti che indicheremo nel presente lavoro si fondano sul riconoscimento del fatto che nell'uomo — in quello di duemila anni fa, come in quello contemporaneo — continuamente insorge la domanda sul significato ultimo della realtà e della vita umana: quella domanda, precisamente, che ha generato ed impegnato fin dalle origini il sapere filosofico.

Forse non è superfluo far rilevare che la filosofia ha un proprio ambito autonomo caratterizzato: *a*) in quanto all'*oggetto*, come conoscenza del fondamento razionale di ciò che esiste, ovvero del significato delle cose; *b*) in quanto al *metodo*, come riflessione razionale e come strumento di formulazione di giudizi di valore sulla realtà nella sua globalità.

In ciò la filosofia evidenzia e dimostra la propria specificità conoscitiva, distinguendosi sia dalla conoscenza istintiva, sentimentale e percettiva della vita quotidiana, sia dalla conoscenza essenzialmente analitica ed esplicativa propria delle scienze particolari, sia infine dalla conoscenza simbolica ed immaginativa propria del linguaggio poetico e della religione. Pur riconoscendo la fondatezza di tali diversi approcci dell'uomo alla realtà, la filosofia ne fornisce la fondazione razionale, unificando ciò che è funzionalmente distinto.

Si è molto discusso sull'età nella quale converrebbe incominciare la formazione filosofica dei giovani, come pure sul modo di attuare questa formazione,, in rapporto sia ai principî della gradualità psicologica, sia alle esigenze di fedeltà dottrinale. Di qui il dibattito, ancor oggi ricorrente, sulla necessità di impartire un insegnamento filosofico nel momento più opportuno e di presentarlo nel modo più adeguato possibile [1].

Oltre che sull'età nella quale incominciare la formazione filosofica, si è molto discusso anche sul modo di attuarla. Nell'insegnamento della filosofia molte questioni secondarie assumono spesso un tale rilievo da oscurare la vera problematica filosofica. Da ciò si può dedurre quanto sia importante precisare quello che è essenziale, e quindi *formativo*, nell'insegnamento della filosofia, e quello che è chiaramente accessorio, e quindi soltanto *informativo* o meno ancora, in tale insegnamento.

In queste pagine ci proponiamo di riesaminare i principali aspetti di questo dibattito, sulla scorta di alcuni scritti particolarmente significativi sull'argomento, allo scopo di cogliere gli elementi più validi e proporli alla considerazione degli interessati alla filosofia.

1. Insegnamento della filosofia come valore formativo

La situazione nei riguardi dell'insegnamento della filosofia è molto diversa da paese a paese. Da un'inchiesta dell'Unesco risulta che, in molte nazioni, un insegnamento obbligatorio nelle scuole secondarie è completamente ignorato. La filosofia vi appare come oggetto di specializzazione al livello universitario, per cui non può essere che riservata a pochi, mentre appare indispensabile una fondazione filosofica per tutti.

A questo proposito si può dire che l'Italia si è trovata in una posizione privilegiata, grazie soprattutto alla riforma Gentile. Non è mancato, però, qualche abolizionista anche in campo cattolico. Non già per motivi d'opposizione alla filosofia o d'incomprensione del suo valore formativo, ma piuttosto per ragioni riguardanti precisamente il momento di insegnare la filosofia.

---

[1] Cf. UNESCO, *L'enseignement de la philosophie: enquête internationale.* Paris, 1953. Non si conoscono inchieste più recenti, ma si può ritenere che la situazione attuale non sia molto modificata.

Oggi va aumentando il numero di coloro che, pur avviati allo studio delle scienze esatte, si rendono conto della funzione educativa della filosofia, sia come struttura di pensiero, sia come metodo di formazione. Sempre più vasto si rivela altresì il consenso su questo punto, cioè: che un certo grado di sviluppo mentale è indispensabile per rendere efficiente la formazione filosofica.

In questa prospettiva, il Casotti, ad esempio, proponeva l'inizio dell'insegnamento filosofico a 18-19 anni di età, rimandandolo così all'ultimo o agli ultimi due anni della scuola secondaria, e continuandolo poi all'università per tutti. Questa proposta vorrebbe andare incontro tanto alle esigenze psicologiche dello sviluppo, quanto a quelle pedagogiche di una formazione filosofica per la vita, oltre che per ogni tipo di sapere.

In occasione di un convegno su *Filosofia e formazione ecclesiastica*, lo scrivente proponeva di istituire un corso di sintesi filosofica durante il periodo di formazione teologica, un corso che potrebbe dirsi di « apologetica filosofica ». In questo corso si dovrebbero presentare non più le diverse materie filosofiche separatamente, ma le tesi fondamentali della filosofia [2].

Presentando queste tesi in un quadro sintetico quando i giovani, per il fatto stesso di aver intrapreso un nuovo genere di studi, hanno raggiunto una maggiore maturità intellettiva; mettendo in rilievo il valore di queste tesi come base di tutto lo studio ulteriore; facendo comprendere il diverso modo di affrontare i problemi filosofici e quelli teologici, si abituerebbero i giovani a quel lavoro di comparazione e di sintesi che appare indispensabile per una retta comprensione del pensiero cristiano.

1.1. *La posizione di A. Gemelli riguardo alla filosofia*

Ci sembra istruttivo, a tale riguardo, richiamarci al pensiero e all'azione di A. Gemelli, il quale alla filosofia è arrivato, potremmo dire, suo malgrado, partendo cioè dalle posizioni di una presunta neutralità della scienza positiva, che in realtà formulava di conti-

---

[2] Cf. AA.VV., *Filosofia e formazione ecclesiastica* (S. Congr. Semin. Univ. Studi), Città del Vaticano, Tip. Pol. Vat., 1960, p. 44s.

nuo incongruenti affermazioni di natura positivistica. Egli si rese conto ben presto della funzione educativa della filosofia, ne intuì il valore formativo.

All'inizio della sua grande battaglia per la cultura cattolica, Gemelli comprese subito che la filosofia era indispensabile; e precisamente sul terreno filosofico occorreva anzitutto restaurare quella dottrina di cui aveva avuto modo di apprezzare la solidità, l'equilibrio e l'efficienza: cioè, la scolastica. Egli stesso racconta: « Come avvenne che io — che non ero filosofo se non in quanto lo è ciascun uomo che sente il dovere di organizzare la propria cultura in una concezione dell'universo — arrivassi al proposito di fondare una rivista di filosofia »[3].

Nel 1909 Gemelli fondava, con un tale coraggio da rasentare la presunzione, la *Rivista di filosofia neoscolastica,* che dava inizio a tutto un movimento culturale. Egli medico, con una preparazione piuttosto scarsa in questioni filosofiche, divenne ben tosto cosciente e consapevole che la filosofia era la spina dorsale della cultura, e specialmente della cultura cristiana. Questa nuova rivista rappresentò uno dei momenti essenziali della cultura cattolica in Italia.

A proposito dell'insegnamento universitario della filosofia, Gemelli faceva rilevare come non esista nelle Università italiane una vera e propria Facoltà di filosofia, e si rammaricava che alla stessa Università Cattolica non fosse acconsentito di avere una tale Facoltà, per la ragione che il suo ordinamento è uguale a quello statale.

Secondo Gemelli, le riforme didattiche nell'ordinamento generale degli studi universitari dovrebbero essere le seguenti: 1) separazione della Facoltà di filosofia dalla Facoltà di lettere per acquisire un proprio ordinamento autonomo e proprie finalità; 2) modificazione dell'attuale programma, prescrivendo a tutti gli studenti, come insegnamenti fondamentali per il conseguimento della laurea in filosofia, soltanto materie filosofiche. Gemelli ritiene inoltre necessario un insegnamento di « propedeutica » alla filosofia, nel quale si insegni la metodologia, la dialettica, la logica e si prospettino i problemi fondamentali della filosofia[4].

---

[3] A. Gemelli, *Indirizzi e conquiste della filosofia neoscolastica.* Milano, Vita Pensiero, 1939, p. 4.

[4] A. Gemelli, *L'insegnamento della filosofia nelle Università italiane,* in *Riv. Filos. neoscol.,* 17 (1926) 81-102; *Per una riforma della Facoltà di filosofia,* ivi, 33 (1941) 243-261.

Nella concezione di A. Gemelli, la filosofia dovrà essere il « centro » dell'Università Cattolica. Si veda questa esplicita affermazione, che risale al 1923: « Quando la Facoltà di filosofia della nostra Università avrà dato i suoi frutti e le altre Facoltà avranno con questa cooperato armonicamente agli sforzi di assorbire tutto ciò che è assimilabile nella cultura moderna, si comprenderà il significato vero che del programma che tante volte io ho enunciato e fu spesso male interpretato, anche nel campo nostro » [5].

Si veda parimenti l'affermazione seguente, che risale al 1934: « Non possiamo dimenticare che voci di uomini di valore e perfino di amici, autorevoli le une, insistenti ed amorevoli le altre, tentarono di dissuaderci dal fondare una Facoltà di filosofia. Non desistemmo, persuasi... che la costruzione di un pensiero nostro in funzione delle esigenze del pensiero e della vita odierna e l'insegnamento di una nostra dottrina deve incominciare da qui, dalla filosofia, perché da qui, cioè dalla filosofia, è incominciata anche l'apostasia del pensiero moderno dalla sua originaria vocazione cristiana » [6].

Ciò significa che, per Gemelli, la filosofia deve dare tutto il suo contributo perché siano rimossi gli ostacoli di carattere culturale che le anime possono trovare sulla via della fede. Egli non dà la preferenza alla teoria per la teoria, ed è esplicito nell'affermare che il pensiero è per la vita, per l'azione. « Noi concepiamo — scriveva fra l'altro — la cultura come vita, come concezione della vita, come traduzione del pensiero in azione, anzi così immedesimata con l'azione da fare con essa un tutt'uno » [7].

1.2. *Il pensiero di G.B. Montini sul sapere filosofico*

Alcuni insegnamenti dell'allora assistente ecclesiastico della F.U.C.I., mons. G.B. Montini non pare che abbiano perduto né il valore probativo né il carattere di attualità. Riandiamo a quegli scritti giovanili, che rivelano la mentalità filosofica e la prepara-

---

[5] A. Gemelli, *Idee e battaglie per la cultura cattolica*, Milano, Vita e Pensiero, 2ª ed. 1940, p. 244.

[6] *Ibidem*, p. 300. Si veda anche: R. Zavalloni, *Padre Gemelli educatore sociale*. Milano, Vita e Pensiero, 1960, pp. 23-25, 65-66.

[7] A. Gemelli, *Idee e battaglie...*, p. VIII. Cf. G. Bontadini, *Padre Gemelli e la filosofia*, in *Vita e Pensiero*, 42 (1959) 575-586.

zione culturale del futuro Arcivescovo di Milano e del futuro Paolo VI; scritti che manifestano l'ardore apostolico di chi ha sentito sempre la vocazione di essere educatore di giovani avviati a quella « maggiorità intellettuale » che offre lo studio universitario [8].

Agli scritti dell'assistente ecclesiastico fa eco la voce del pastore ambrosiano, con una sorprendente continuità di pensiero, con la stessa apertura d'animo, congiunta però ad una indiscutibile fermezza di principii. Questi insegnamenti, senza assurgere alla dignità di magistero pontificio, hanno nondimeno la forza convincente della ragione umana e della verità cristiana, e potranno essere di guida per quanti sono responsabili della formazione filosofica dei giovani.

In uno scritto del 1926, mons. Montini richiamava l'attenzione sulla grande sfiducia nel pensiero allora presente, tanto da poter dire che « il dubbio è l'unico mistero a cui si crede ancora nell'Università » [9]. Nel 1931 egli scriveva: « La stagione non è buona per la filosofia. La stagione non è favorevole. La gioventù è disorientata; e perde fiducia non solo nell'idea, ma anche nell'ideale » [10]. Questa constatazione non è meno attuale trenta anni più tardi, ed è il card. Montini a dirlo: « Mentre la nostra razionalità scientifica è tanto avanzata, la nostra razionalità filosofica è come una macchina rovinata » [11].

Montini si domanda se questa sfiducia speculativa abbia ragione di essere, proprio perché sembra rinnovare in sé l'esperienza dei primi albori del cristianesimo e farsi forte dell'autorità nientemeno che di san Paolo. Dopo aver precisato che l'espressione che qualifica l'Apostolo come « nemico della filosofia » va intesa nel senso che egli ne combatte la pretesa autosufficienza, Montini fa osservare che « l'avversione di san Paolo aveva ben altre ragioni che non quelle dei nostri grandi e piccoli antintellettualistici mo-

---

[8] Sull'atteggiamento da tenere di fronte al mondo dello studio e, in particolare, sulla missione della cultura cattolica di fronte al mondo moderno, si veda: R. Zavalloni, *Prospettive pastorali nel pensiero di G. B. Montini.* Brescia, La Scuola, 1964, pp. 212.

[9] G.B. Montini, *In spiritu et veritate,* in *Studium,* 22 (1926) 1-4.

[10] G.B. Montini, *Le idee di S. Paolo: l'Apostolo e la filosofia,* in *Studium,* 27 (1931) 139.

[11] G.B. Montini, *Religione e lavoro,* in *Riv. dioc. Milan.,* 49 (1960) 207.

derni. Questi sono tendenzialmente alogici, mentre san Paolo è una tempra eccezionale di ragionatore » [12].

Non è perciò che ci si possa appellare a san Paolo per affermare questa ingiustificata sfiducia nella ragione umana, e per negare quindi il dovuto riconoscimento alla filosofia. « Niente paura del pensiero. Niente sostituzione del calore affettivo della devozione all'assillante concentrazione della mente. Niente divagarsi nella semplicità operativa del bene per sfiducia nella speculazione conquistatrice del vero. Niente rifiuto delle ascensioni dottrinali solo perché queste sono ardue, difficili, non popolari. Niente empirismo di azione missionaria per gola di rapido e largo successo. Anzi, la santità di Paolo non si comprenderebbe senza questo suo continuo sforzo di comprendere di più; senza quest'amore intellettuale ch'egli porta alla verità rivelata » [13].

Su due punti particolari vogliamo qui richiamare l'attenzione sia dei docenti di filosofia sia degli educatori in generale: la *necessità* di una solida formazione filosofica e, insieme, l'*insufficienza* della medesima.

Negli scritti di G.B. Montini si rileva una ben sicura convinzione nella capacità dell'uomo a raggiungere la verità, e quindi una presa di posizione vigorosamente riaffermata di fronte alla sfiducia nella ragione umana. « Noi crediamo — egli scrive — che ogni contatto con la ragione, cioè ogni affermazione scientifica, non che diminuire, accresce per un verso il senso del limite del sapere umano e quindi nel mistero ». E più oltre: « Abbiamo, cioè un sincero rispetto e una sincera fiducia nella scienza, nella ricerca appassionata della verità » [14].

La formazione intellettuale, basata sui principii di una sana filosofia, richiede un grande impegno, sia da parte dei maestri come da parte dei discepoli. Essa non si acquista senza fatica; non si afferma senza dedizione; non si difende senza sacrificio. « Questa famosa tesi sull'intellettualismo nostro, sul dovere cioè di sorreggere la nostra vita con il nostro pensiero, e il pensiero con acuta e forte saggezza speculativa, non trionfa senza continua difesa » [15].

---

[12] G.B. Montini, *Le idee di S. Paolo*, p. 140.
[13] G.B. Montini, *Le idee di S. Paolo*, p. 143.
[14] G.B. Montini, *In spiritu et veritate*, p. 3s.
[15] G.B. Montini, *Le idee di S. Paolo*, p. 138.

Ma è proprio una formazione intellettuale così intesa che acquista un autentico valore d'apostolato culturale. « Tocca a noi — scriveva mons. Montini rivolgendosi agli universitari cattolici — fare dell'intelligenza un mezzo di unità sociale; tocca a noi rendere la verità tramite della comunione fra gli uomini; tocca a noi difendere l'unità di pensiero ». E concludeva dicendo che spetta a noi cristiani « nella scuola e nella vita preparare la società delle intelligenze e la comunione dei santi » [16].

1.3. *La filosofia in un sistema di cultura integrale*

Ben si comprende, di conseguenza, quale sia il significato del sapere filosofico nel sistema di una cultura integrale. Oltre il valore oggettivo e, diremmo, logico-sistematico del sapere filosofico come sostrato della cultura generale, la filosofia offre un valore soggettivo, di formazione mentale, che si presenta sotto una varietà di aspetti.

Di fronte alla prospettiva pratica di un insegnamento della filosofia che voglia rispondere ai canoni dell'efficienza pedagogica e didattica, si profilano queste categorie di problemi:

1) *Problemi pedagogici*: ci si può chiedere quale capacità educativa possa avere la filosofia per la maturazione del giovane, non solo dal punto di vista intellettuale, ma in riferimento alla vita nella sua totalità.

2) *Problemi psico-didattici*: si tratta di investigare l'effettiva « insegnabilità » della filosofia in base alla capacità psicologica di comprensione e di assimilazione del giovane in ordine alla promozione della sua personalità totale.

3) *Problemi organizzativi*: come organizzare i corsi di filosofia in ordine all'efficienza dell'apprendimento e come formare il personale docente in rapporto alle esigenze della professionalità didattica.

Il sapere filosofico non deve intendersi solo come « complemento », integrazione della cultura; esso si pone come funzione di unificazione, di chiarificazione, di approfondimento definitivo sul piano della razionalità, di fondazione critica dei valori umani presi

[16] G.B. Montini, *Unità di pensiero*, in *Studium*, 23 (1927) 457.

nella loro università. Lo studio filosofico, inoltre, è scuola di riflessività, di disciplina intellettuale, di capacità raziocinativa, di autonomia personale, di chiarezza e coerenza logica, di rigore metodologico, benché non tutte queste proprietà si possano esclusivamente predicare del sapere filosofico. Lo studio filosofico è, ancora, educazione al rispetto della libera riflessione altrui [17].

2. Il problema del metodo nell'insegnamento filosofico

La filosofia, che vale per la scuola, è quella che vale come legittimazione del pensiero nel suo principio personale. Essa ha posto, in ogni tempo e nei suoi maggiori rappresentanti, l'esigenza di tale principio. Per san Tommaso, non si può avviare un discorso logico con chi dubita dei principii: « *Cum dubitantibus de principiis non est disputandum* ». Per il Croce, « le categorie non cangiano, neppure di quel cangiamento che si chiama arricchimento, essendo esse le operatrici del cambiamento ».

Ciò che cambia è l'io, determinato nella sua identità, persistente al di sopra di tutte le ulteriori determinazioni del pensiero e dell'esperienza. Nulla si può accertare col penisero se non si guarda anzitutto al pensante; nulla si può vagliare col giudizio se non si guarda anzitutto al giudicante.

L'esperienza fondamentale, su cui si regge tutta la filosofia moderna, da s. Agostino in poi, è quella elementarissima in cui il giovane è insediato: chi dubita, dubitando afferma positivamente se stesso e s'intende nel suo dubitare (*dubitans se intelligit*). Chi dubita, di tutto può dubitare fuorché di quelle cose che, se non fossero, nemmeno il dubbio sarebbe possibile.

2.1. *Esigenza di adattamento allo sviluppo giovanile*

La sistematica filosofica è l'equivalente della sistematizzazione spirituale dell'uomo. La ragione non spersonalizza l'uomo, e l'insegnamento della filosofia tanto più è valido ai fini dell'educazione quanto più approfondisce nel giovane il senso dell'equivalenza di libertà, personalità, responsabilità e razionalità.

---

[17] Cf. R. Titone, *Filosofia: didattica*, in *Dizion. encicl. Pedag.* Torino, S.A.I.E., II, 1958, pp. 293-297. Dello stesso autore si veda: *Lineamenti di didattica speciale.* Roma, PAS, 1959, pp. 405-441: *Didattica della filosofia.*

« L'itinerario spirituale del giovane — scrive L. Stefanini — coincide col buon metodo della filosofia che scopre nell'unità e identità della persona il principio incontraddittorio che sorregge e informa la logicità. L'uomo che muove alla conquista di sé è un filosofo pratico che cammina nel solco tracciato dalla sapienza umana nel corso dei secoli » [18].

Quello cui il giovane anela, cioè ad agire e pensare con tutta l'anima, coincide con l'impegno totale della filosofia. Ragione filosofica è ragione totale. Nel giungere al suo limite, la scienza diventa sapienza, la ragione diventa virtù: « *Ratio perveniens ad fines suos virtus vocatur* ».

La filosofia obbedisce alla sua vocazione quando, nella scuola, si fa scuola di responsabilità contro la leggerezza spregiudicata con cui si vuol blandire il giovane, sofisticando il disordine morale sotto il nome di libertà spirituale.

Va evitato, almeno nel periodo della scuola secondaria, un insegnamento della filosofia eccessivamente problematico, di tono essenzialmente relativistico, e perciò non risolutivo di alcuna questione, avendo presente l'immaturità riflessiva del giovane e il suo bisogno di solidi punti di riferimento. Non va dimenticato che nessuna specie di « dogmatismo » è tanto radicale quanto certa « fenomenologia » attualissima. Bisogna guardarsi dal dogmatismo degli antidogmatici.

L'insegnamento della filosofia ha da essere « critico », ma non « sofistico ». Il gusto sofistico del contraddire è nato sul terreno dell'uomo « misura di tutte le cose ». Non è sano il « raziocinio » quando porta lontano dalla « ragionevolezza ». Lo spirito critico salva la filosofia dall'ipercriticismo, che distrugge i fondamenti dell'attività giudicativa. Non si possono mettere in crisi i poteri giudicativi senza elidere la persona.

L'insegnamento filosofico a livello della scuola secondaria deve essere tanto critico da addestrare il giovane a far la critica — con i mezzi elementarissimi di cui egli dispone — alle forme degeri del criticismo, da premunirlo di fronte alle possibilità di capitolazione del pensiero all'irrazionale.

---

[18] L. Stefanini, *Gli interessi spirituali del giovane e l'insegnamento della filosofia*, in *Orientamenti pedagogici*, 1 (1954) 467.

2.2. *Indicazioni metodologiche per l'azione didattica*

L'insegnamento della filosofia scopre nel suo interno una tensione costitutiva tra le esigenze ideali della filosofia, da un lato, e la situazione dello studente, dall'altro. A tale proposito, dopo aver esaminato due soluzioni esclusiviste di questo problema — quella « dogmatica » (*insegnare filosofia*) e quella « storico-problematica » (*insegnare a filosofare*) — G. Girardi propone una soluzione sintetica, fornendo alcune indicazioni metodologiche per attuarla [19].

Si tratta di rispondere alle seguenti questioni: In che misura l'insegnamento deve mirare a comunicare un patrimonio culturale acquisito in quanto acquisito, e in che misura deve mirare a far ripercorrere allo studente la traiettoria della conquista?

L'insegnamento deve tendere a passare progressivamente dalla comunicazione autoritaria alla comunicazione scientifica o giustificata; correlativamente, dovrà mirare a far passare gli studenti dalla adesione « in verbo magistri » alla adesione fondata su una visione personale degli argomenti che sottendono le singole affermazioni. Ma come applicare questo principio generale?

Chi è preoccupato esclusivamente di *insegnare filosofia* mirerà in primo piano a trasmettere ai suoi studenti un patrimonio dottrinale; si preoccuperà di esporre con chiarezza le « tesi », gli « avversari » e gli « argomenti »; si preoccuperà meno di ottenere che essi riconquistino personalmente queste posizioni.

Chi invece è preoccupato esclusivamente di *insegnare a filosofare* metterà crudamente lo studente di fronte ai problemi con tutte le loro antinomie; presenterà in modo avvincente le diverse soluzioni possibili, e non si preoccuperà affatto di prospettare egli stesso una soluzione, molto meno ancora di trasmettere un sistema di soluzioni, se pure non affermerà l'impossibilità di approdare ad una soluzione definitiva.

La sintesi dei due metodi non è così semplice come si sarebbe tentati di pensare a prima vista; ma vediamo alcuni « criteri » per una *soluzione di sintesi* circa la questione presa qui in esame.

1) L'insegnamento della filosofia non può risolversi in una rassegna, sia pure dimostrata, di soluzioni; non si può insegnare filosofia senza insegnare a filosofare.

---

[19] G. Girardi, *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?*, in *Orientamenti pedagogici*, 7 (1960) 522s.

2) L'insegnamento della filosofia deve orientare, sia pure con cautela e modestia intellettuale, verso soluzioni certe; non si può insegnare a filosofare senza insegnare filosofia.

3) L'insegnamento della filosofia dovrà preoccuparsi sia di formare una sensibilità filosofica, sia di prevenire il sorgere di un atteggiamento problematicista. A tale scopo si richiede:

a) per *formare* una sensibilità filosofica: occorre impostare seriamente il problema; prospettare le fondamentali soluzioni storiche; procedere con rigore metodologico nelle dimostrazioni; stimolare la riflessione mediante dibattiti o piccole dissertazioni;

b) per *prevenire* l'atteggiamento problematicista: la sostanza del criterio problematico-storico dovrà essere rispettata, ma il modo di urgere le difficoltà dovrà essere dosato, cioè adattato all'età: sarebbe anacronistico e controproducente voler creare a 18-20 anni la coscienza critica dei 30 anni.

Il principio della radicalità della problematizzazione filosofica non dovrà essere esasperato. Le certezze fornite dal buon senso non sono assensi ciechi: esse sono giustificate, anche se solo in modo implicito. La filosofia non è un viaggio verso l'ignoto, ma come una esplorazione più attenta e consapevole di terre già note. La ricerca filosofica resterà comunque seria; senza essere necessariamente drammatica.

2.3. *Carattere storico e/o sistematico della filosofia*

Gli autori si sono divisi fra due correnti opposte: quelli che sostengono il carattere esclusivamente « storico » dell'insegnamento filosofico, e quelli che difendono il carattere « sistematico » di tale insegnamento [20]. Anche in questo caso, sembra preferibile una soluzione di sintesi, più che un compromesso, cioè: non un po' di storia e un po' di sistematica, ma piuttosto una « sistematica storica ».

Sul piano operativo, per quanto riguarda la soluzione metodologica dell'insegnamento filosofico, si possono distinguere *due orien-*

---

[20] Relativamente al dibattito che ha avuto luogo in Italia a tale proposito, si vedano le indicazioni bibliografiche riferite da R. Titone, *Lineamenti di didattica speciale*, Roma, PAS, 1959, pp. 405-441.

tamenti nettamente distinti, ma non contrastanti: quello che fa capo al « metodo scolastico » tradizionale, e quello che si appella ai « metodi attivi » della scuola moderna.

Il *metodo scolastico* — riaffermato nell'enticlica « Aeterni Patris » di Leone XIII (4 agosto 1879) e in successivi documenti pontifici — viene proposto per l'insegnamento della filosofia come il più adatto a formare la mente. Esso è essenzialmente una trattazione sistematica in forma contenziosa e dialettica. Non si riduce al sillogismo, ma si presenta come un processo sistematico e complesso destinato a portare gli alunni alla conquista personale dei supremi e immutabili principii della metafisica. In pratica, il metodo scolastico cura la chiara e precisa definizione dei termini e degli elementi implicati in una data questione, ne sviscera le ragioni in favore della tesi proposta e confuta le soluzioni contrarie. Data l'essenziale dialettica del metodo, esso non si svolge mai come un chiuso monologo, ma implica per sua natura il dibattito (la *disputatio*).

I *metodi attivi* della didattica moderna, in quanto si applicano all'insegnamento della filosofia, non rappresentano che una particolare applicazione dei criteri operativi che li fondano, e cioè: l'insegnante deve mirare a sollecitare la piena partecipazione dell'attività personale dell'allievo. L'insegnamento, come atto del maestro, è legato ad un interesse (nel caso della filosofia, ad un problema) manifestato o posto dall'allievo. Pertanto, la lezione preferita dalla didattica moderna è una lezione in cui l'esposizione del maestro deve venire non prima, ma dopo le difficoltà dello scolaro, e deve essere perciò un punto di partenza per nuove ricerche.

La *lezione*, quale viene concepita dalla didattica moderna, ha tre momenti principali: *a*) l'orientamento iniziale; *b*) la raccolta e l'elaborazione del materiale; *c*) la sintesi finale. Lo scopo del primo momento non è solo quello di stimolare l'attenzione, ma di rendere interessante l'oggetto che viene presentato. La seconda fase si può limitare a dare la possibilità agli allievi di fare domande, o può stimolarli a cercare soluzioni personali, sospingendo alla raccolta di materiale pertinente al problema. Nella terza fase, la sintesi finale, fatta dall'insegnante tenendo conto dei risultati del lavoro compiuto dagli alunni, dovrà essere breve, schematica, rispondente a tutte le difficoltà sollevate nella scuola.

Quello che, in definitiva, importa nell'insegnamento della filosofia è dare agli allievi la possibilità e il desiderio di rivivere i grandi problemi recensiti dalla storia del pensiero umano e di giungere alla conquista personale delle grandi soluzioni, che orientano la vita del giovane verso il culto e il servizio della Verità.

Richiamandoci alla tesi del Casotti, riteniamo che storia e teoria debbano camminare insieme. Il procedimento, almeno inizialmente, sarà *induttivo*: dalla storia personale alla storia universale, alla teoresi, per avere in tal modo gli addentellati col pensiero del giovane. Più tardi, cioè a livello universitario, il pensiero filosofico si svolgerà sostanzialmente secondo un procedimento *deduttivo*: « La filosofia e la storia della filosofia sono indisgiungibili », scrive il Rosmini.

In conformità a questo principio di conciliazione dell'insegnamento storico con quello sistematico, siamo indotti a porre l'accento su questo criterio metodologico, cioè: la necessità di partire non da affermazioni tematiche, da dichiarazioni dogmatiche, di cui non è chiara l'origine logica, bensì da motivi problematici, quali emergono dalla riflessione o dall'esperienza del giovane e quali si profilano nei grandi pensatori.

Si tenga presente l'opportunità di non trascurare alcune *precauzioni* nell'insegnamento della filosofia.

Nella trattazione « sistematica » si eviti anzitutto un insegnamento formale, ridotto a ricettario di definizioni e di formulette, svuotato di ogni problematica. Un buon insegnamento sistematico vuole la serietà dei problemi, il senso della loro realtà e urgenza, la rilevazione di un'esigenza indeclinabile di soluzione, e, insieme, di una possibilità di soluzione.

Nella trattazione « storica » si usi precisione, rigore, essenzialità nel presentare idee e correnti di pensiero, evitando l'ingombro di nomi e di dettagli insignificanti. L'insegnamento della filosofia ha da essere storico, non storicistico. Gran parte del discredito di cui soffre questo insegnamento è di tale natura. Ancorato alla persona umana e alla sua capacità giudicativa, l'insegnamento della filosofia si apre alla storia per accoglierne le ricchezze, ma anche per discriminare il positivo dal negativo.

Come fanno rilevare Bassani e Mosconi, obiettivo dell'insegnamento della filosofia è « la formazione dell'esigenza e della pratica

del discorso fondato, la riflessione sulle condizioni della fondatezza di una qualsiasi prassi e teoria »[21]. Alla domanda « perché non introdursi alla filosofia mediante la storia della filosofia », i citati autori rispondono che i difetti che vengono denunciati a tale proposito (ad esempio, da Hegel) sono quelli che registriamo nella nostra quotidiana esperienza: una serie di opinioni già costituite, di cui raramente viene fornita l'intera ed organica costruzione teorica. Per i detti autori, fare l'esperienza del problema è la prima condizione di un'introduzione alla filosofia, perché in tal modo si fornisce ciò con cui inizia la stessa filosofia.

3. Il problema del dialogo nell'insegnamento filosofico

E' manifesto il dualismo che separa il mondo del pensiero cattolico, particolarmente scolastico, ed il mondo del pensiero non-cattolico, particolarmente laico: si tratta come di due mondi, che poco si conoscono e più spesso si ignorano. Il dualismo si manifesta a livello della ricerca filosofica e parimenti a livello dell'insegnamento. E' possibile un dialogo? Come adottarne lo spirito? Per rispondere a queste domnade, ci richiamiamo ad un pregevole lavoro di G. Girardi[22].

3.1. *Esigenze specifiche del dialogo in filosofia*

Il dialogo è un incontro intellettuale tra interlocutori di diverse tendenze dottrinali, realizzato con spirito di comprensione, e cioè:

a) sul *piano teorico*: allo scopo di valorizzare per quanto è possibile le posizioni dell'interlocutore, e di arricchirsi grazie al loro apporto;

b) sul *piano pratico*, riconoscendo il diritto dell'interlocutore a difendere e diffondere la sua dottrina.

Lo « spirito di dialogo » è la disposizione abituale a questo tipo di incontri. Il rischio che il dialogo rappresenta è tanto più evi-

---

[21] Cf. F. Bassani - R. Mosconi, *Una proposta d'insegnamento della filosofia per problemi*, in AA.VV., *Filosofia, sapere, insegnamento*. Brescia, Paideia, 1983, pp. 48-57.

[22] G. Girardi, *Spirito di fedeltà e spirito di dialogo nell'insegnamento della filosofia*, in *Orientamenti pedagogici*, 8 (1961) 446s.

dente al livello dell'insegnamento, poiché l'immaturità dello studente lo espone maggiormente alla seduzione delle dottrine più nuove e più audaci.

La difficoltà maggiore è quella di armonizzare lo « spirito di dialogo » con lo « spirito di fedeltà » a una verità (o meglio alla verità), di cui il filosofo cattolico è certo. Le soluzioni estreme del problema, naturalmente alquanto schematizzate, sono quelle che rinunciano, al livello della ricerca e a quello dell'insegnamento, sia allo spirito di dialogo (*fedeltà senza dialogo*), sia allo spirito di fedeltà (*dialogo senza fedeltà*), sia all'uno che all'altro (*né dialogo, né fedeltà*).

Nella prospettiva di una soluzione di sintesi, quale vuol essere la nostra, la via da seguire sarà quella del *dialogo nella fedeltà*. Vediamo ora le linee di tale soluzione che sia, al tempo stesso, rispettosa dei diritti della verità ed aperta alla comunione del dialogo.

Lo spirito di fedeltà condiziona lo spirito di dialogo: il dialogo implica fiducia nella propria possibilità di raggiungere la verità, implica una piattaforma di verità concordemente ammesse dagli interlocutori; postula almeno la certezza dell'esistenza di un'altra realtà cosciente; comporta il senso della propria limitazione intellettuale, il senso dell'umiltà; richiede il superamento di una concezione monolitica della verità. Per lo scettico o il relativista non vi è possibilità di dialogo.

Lo spirito di fedeltà invoca lo spirito di dialogo: la fedeltà alla verità non consiste unicamente nel rispettarla, conservarla e trasmetterla; la fedeltà invoca il dialogo per essere creatrice e per essere diffusiva. La via da seguire: studiare con simpatia il pensiero degli altri; cogliere le loro tendenze ed esigenze profonde; riconoscere ed adottare quanto vi è di valido nelle loro posizioni.

Lo spirito di fedeltà limita lo spirito di dialogo: lo spirito di fedeltà esclude il dubbio vissuto su certe verità; vieta il dialogo dove esso costituisce un serio pericolo per la verità o, peggio ancora, un'autentica rinuncia alla verità.

Compenetrazione di spirito di dialogo e di fedeltà: l'atteggiamento dell'intellettuale cattolico sarà nello stesso tempo, largamente aperto e criticamente vigilante. Si tratta anzitutto di incontrarsi sul piano dei problemi: questo aprirà alla nostra ricerca nuovi orizzonti. Per quanto riguarda le soluzioni, si riconoscerà la linea di demarcazione tra ciò che è certo e ciò che non lo è. La

sfera vastissima dell'opinabile costituisce il luogo di elezione del dialogo.

Soprattutto nella scelta dei problemi e nella maniera di presentarli si manifesta lo spirito di dialogo, lasciando da parte questioni interne per accentuare quelle di carattere più universale e più attuale (ad esempio, il problema dell'esistenza). Riguardo alla storia della filosofia, lo spirito di dialogo condurrà a rilevare in ogni posizione i problemi che essa tenta di risolvere, le esigenze e le verità parziali implicate nella soluzione, la coerenza del sistema alle premesse di base. Bisognerà cercare di prevenire qualche intemperanza: la tendenza ad accettare tutto ciò che è nuovo, ciò che è di moda, solo perché nuovo e di moda. L'insegnamento non deve intaccare il fondamentale senso di certezza.

3.2. *Il dialogo tra credenza religiosa e filosofia*

Ci richiamiamo qui nuovamente al pensiero di G.B. Montini circa il dovere dell'intellettuale cattolico di aprire il dialogo con le correnti della filosofia moderna ed accoglierne quanto di positivo esse presentano. Egli insegna come ci si debba comportare in rapporto a scritti o dottrine che non possono conciliarsi col pensiero cattolico. Valga, ad esempio, l'atteggiamento di mons. Montini di fronte all'idealismo.

Recensendo un libro di Stefanini su *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico*, Montini lo consiglia ben volentieri ai giovani universitari perché « la pedagogia idealista può essere luminosa negli elementi che studia e che adopera ». Passando poi ad un giudizio di carattere più generale, così si esprime: « Pare a me che l'idealismo si possa giudicare da un punto di vista rigorosamente metafisico, in quanto sistema dell'immanenza, ed è come tale che va condannato e come tale minaccia se stesso d'inconsistenza e di contraddizione, oltre che colpire di blasfemia la religione. Ma può essere considerato empiricamente come suscitatore delle energie interiori, e come osservatore dei processi dello spirito umano, ed è così che da lui qualche cosa, e non poco, si può approvare ed accettare. Ed anche gradire »[23].

[23] G.B. Montini, in *Studium*, 24 (1928) 134-137.

Secondo Montini, il dialogo col pensiero moderno è possibile, anzi auspicabile, quando si parte da posizioni sicure. Orbene quali sono le posizioni in cui si trova lo studente cattolico? Sono esse tali da tranquillizzare l'animo degli educatori non solo, ma da favorire la stessa indagine filosofica? La risposta è senz'altro positiva, non tanto per un principio di autorità quanto per un principio di ragione: precisamente per l'apporto della fede cristiana alla riflessione filosofica. Già in uno scritto del 1926 troviamo chiaramente espresso questo concetto: « Le credenze religiose, senza influire direttamente sull'indagine filosofica, anticipano la fiducia sopra la capacità del pensiero a trovare il vero oggetto ed a riconoscerlo in modo uniforme e costante. Ciò significa bandire il capriccio » [24].

La ricerca della verità si esercita diversamente da chi già possiede la fede e da chi invece non la possiede. E' diverso il modo di cercare del viandante che cammina nella luce da quello che cammina nelle tenebre. E questa diversità fa sorgere una speciosa e pericolosa obiezione, cara a molti intellettuali moderni, ed è questa: che la ricerca della verità vale di più del possesso della verità, perché questa arresta il movimento dello spirito, quella invece lo stimola e lo esige. « Falsa asserzione — afferma a questo proposito mons. Montini — che diventa ingiusta quando è applicata ai credenti rispetto ai non credenti, ovvero ai cattolici rispetto ai protestanti, quasi che gli uni, paghi della certezza raggiunta, e fermi nell'insegnamento dogmatico, non avessero più incentivo all'attività intellettuale e spirituale, e gli altri invece dalla loro stessa certezza, e dalla libertà che ne deriva, fossero sospinti alla fecondità del pensiero e dell'esperienza interiore » [25].

L'uomo d'oggi — faceva osservare in una sua lettera pastorale l'Arcivescovo di Milano — ha una mentalità incompleta, unilaterale, mortificata. Occorre che egli sappia scoprire nelle leggi scientifiche il postulato di un Pensiero trascendente, creatore e ordinatore. Bisogna restituire all'uomo « la curiosità metafisica, l'ambizione di risalire alla ragion d'essere di ciò che gli sta davanti. Si tratta di indurre l'uomo a contemplare nei risultati del suo ingegno e della sua opera la rivelazione del pensiero e dell'opera di

[24] G.B. Montini, in *La Sapienza*, 1 (1926) n. 8.
[25] G.B. Montini, in *Riv. dioc. Milan.*, 46 (1957) 51.

Dio. Se in passato la natura era intermediaria fra lui e la mente umana, perché oggi l'opera della tecnica e dell'arte non lo potrebbe essere? ». Questo è, secondo Montini, « una delle chiavi per risolvere il problema della restituzione alla civiltà dell'industria e della tecnica, della scienza e dell'arte la perduta religiosità » [26].

Più volte, negli scritti di G.B. Montini, ritorna il concetto che « il cristianesimo è speranza », e come tale va presentato agli uomini di tutti i tempi, anche agli uomini della cultura. « Il cristianesimo — egli afferma — ha qualche cosa di molto prezioso da offrire e sono i *principii*, cioè le idee fondamentali sulla vita, la concezione generale del nostro tempo, la *Weltanschaung*, che è stata l'anima della nostra civiltà e che ora è invece tanto dimenticata, discussa e ripudiata. Né si dica che di principii sicuri e luminosi non si ha bisogno, poiché il mondo trova nelle sue immediate necessità e nelle sue forze immanenti quanto gli occorre per agire e per progredire, prova ne sia la sua cresciuta e gigantesca statura. Ma se il gigante è cieco, quale può essere e quale sarà la sua sorte? » [27].

La questione dei principii è essenziale sia per la filosofia che per la fede cristiana. La forza del cattolicesimo, lo si può ben dire, sta nella solidità dei suoi principii. Evidentemente, perché i principii siano efficienti, non possono restare allo stato teorico, ma devono tradursi in azione. Ed è di questo precisamente che Montini si preoccupa: « Abbiate somma cura — egli afferma — a che i principii, che voi professate e che derivate dalla vostra fede, siano per voi sempre vigilanti ed operanti » [28].

Svincolarsi dai principii è slittare nel tatticismo, nel pragmatismo teorico e nell'opportunismo pratico. La presenza di principii cristiani porta agilità e sicurezza d'azione, offre ricchezza al pensero e tranquillità allo spirito. La presenza di sani principii filosofici salva lo studente cattolico da quella nevrosi del dubbio e dell'angoscia che è tipica del nostro tempo.

---

[26] G.B. Montini, *Sul senso religioso*, in *Riv. dioc. Milan.*, 46 (1957) 110.
[27] G.B. Montini, in *Riv. dioc. Milan.*, 46 (1957) 190.
[28] G.B. Montini, *I cristiani e l'anima del mondo*, in *Riv. dioc.* Milan., 50 (1951), 515s.

3.3. *Chiarificazione del rapporto religione-filosofia*

La filosofia: surrogato della religione! Tale è veramente, secondo la concezione di Gentile, la funzione della pratica filosofica nelle scuole. La filosofia può servire al giovane come « centro di ricostruzione » della realtà, e quindi come mezzo di organizzazione della propria vita [29].

Nella riforma Gentile, il liceo classico ha un ruolo centrale: ciò rivela la concezione del processo educativo che governa la detta riforma nel suo complesso, conseguenza diretta della sua filosofia.

Per capire questo, occorre comprendere il significato dell'istruzione religiosa secondo Gentile. Egli sostiene questa tesi: la religione è nemica della libertà, in quanto porta nella scuola intolleranza e ristagno scientifico; tuttavia, la scuola confessionale, che alla religione si ispira e che ne diffonde i dettati, può vantare, proprio per questo, un pregio inestimabile, che manca invece all'attuale scuola laica: il pregio di possedere un concetto definito del fine essenziale dello spirito e di indirizzare tutti gli sforzi in direzione di quel fine. Il vantaggio della scuola confessionale consiste, cioè, nel possesso di una fede, di una visione del mondo organico in cui credere e da diffondere.

Alla confessionalità della scuola religiosa va contrapposta la libertà assoluta della ragione; ma la ragione deve possedere un contenuto, e il suo contenuto deve consistere in un concetto sintetico della vita. Questa filosofia dovrebbe governare la scuola dalla media in su: una filosofia veramente libera e liberatrice. La filosofia è accomunata alla religione dalla capacità di fornire quella visione dell'universo e dell'uomo che è indispensabile, secondo Gentile, all'educazione. Per lui, la religione rappresenta, nei confronti della filosofia, uno stadio inferiore perché, disponendo l'uomo all'attesa di quanto viene dall'alto, non consente di educare alla libertà: di qui la giustificazione dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria.

In realtà non è questa la ragion d'essere del rapporto tra religione e filosofia quale viene qui inteso: si tratta di un rapporto ben più significativo e ben più razionalmente fondato, che peraltro

---

[29] Cf. P. Penocchio, *I programmi per la filosofia nella scuola secondaria superiore dalla Riforma Gentile al 1945*, in AA.VV., *Filosofia...*, 1983, pp. 183-208.

non ignora la profonda differenza dei due termini del rapporto stesso[30].

Il rapporto in esame può essere formulato in questi termini: poiché la filosofia ha come oggetto Dio, l'uomo e il mondo nel loro significato supremo si pone il problema del *rapporto tra religione e filosofia,* tra fede e ragione. Pur nella convergenza di alcuni problemi di fondo, la differenza tra religione e filosofia, e anche teologia, come riflessione razionale sulla fede, è legata fondamentalmente ad una *differenza di metodo.*

La filosofia, infatti, nella sua radicalità critica, si riconosce come scienza della ragione, che investe il metodo stesso del filosofare, che non può mutuare da nessun'altra scienza o disciplina, perché si costituisce nel filosofare stesso. Nella religione, invece, c'è un nucleo centrale fatto di affermazioni, che sono accettate per fede o sono oggetto di una riflessione razionale, ma solo entro la fede, ricevuta come dono, come rivelazione di Dio.

Per la *teologia* il significato della realtà avviene attraverso miti, libri, tradizioni da Dio stesso provenienti, che li autorivela all'uomo: il movimento della verità è dall'alto verso il basso; si ha il passaggio da Dio all'uomo, dal sovrarazionale al razionale. La fede, di cui la teologia è riflessione razionale, si presenta come dono di Dio, come grazia offerta all'uomo. La *filosofia,* invece, in quanto scienza della ragione, parte dall'uomo, dalla sua esperienza mondana, non da Dio in se stesso, che si presenta come una realtà in sé misteriosa, trascendente. La filosofia raggiunge il significato della vita e del mondo partendo dal basso.

Orbene, mentre nella concezione gentiliana il rapporto religione-filosofia è puramente strumentale, qui invece assume un valore sostanziale, sia in ordine alla convergenza dell'oggetto, sia in ordine alla divergenza del metodo.

4. Indirizzo postconciliare nell'insegnamento filosofico

Se si vuole racchiudere in poche parole — faceva rilevare il card. G. Garrone — la visione dell'uomo nel Vaticano II, bisogna dire senza dubbio che essa è piuttosto concreta che filosofica in senso

---

[30] U. Pellegrino, *Religione e filosofia,* in *Per la filosofia,* n. 7 (1986) 23-26.

proprio. Le parole impiegate sono quelle della rivelazione biblica. Tutto ciò che è scritto sul Concilio è pieno di questa preoccupazione antropologica [31].

Se il senso del concreto, dell'esistenziale, del personale, è di origine biblica, non lo è meno la centralità dell'uomo. Basti ricordare il racconto biblico della creazione dell'uomo e della missione che Dio gli affida di dominare il creato e di umanizzarlo. Basti richiamare il grande evento dell'Incarnazione, che trasforma il cosmocentrismo della cultura classica nell'antropocentrismo cristiano. La stessa speculazione cristiana racchiude nel suo seno la centralità dell'uomo.

Nella cultura contemporanea tutto gravita intorno all'uomo. Di conseguenza anche l'insegnamento filosofico nei seminari e nelle facoltà ecclesiastiche va ristrutturato, assumendo come centro di gravitazione e di sviluppo l'uomo nel suo significato ontologico e nei suoi vitali rapporti con Dio e con il mondo.

4.1. *Ristrutturazione antropocentrica della filosofia*

La prospettiva antropologica rappresenta l'orientamento fondamentale del Concilio Vaticano II. In tutto l'*iter* dei lavori conciliari — sottolinea Paolo VI — l'uomo ha assorbito l'attenzione del grande Sinodo. Tutta la ricchezza dottrinale del Concilio cammina in una unica direzione: « servire l'uomo ».

L'orientamento antropologico della cultura moderna ha provocato l'orientamento prevalentemente antropologico del Vaticano II. Non è certamente un forzare la « mens » del Concilio unificare l'intera filosofia intorno all'uomo, articolandone così la tematica: *a*) l'uomo in se stesso (strutture psicologiche, gnoseologiche, etiche e sociali); *b*) l'uomo nei suoi rapporti col mondo; *c*) l'uomo nei suoi rapporti con Dio [32].

Bisogna, però, chiarire subito un problema, e cioè: se questo modo di procedere non sia un passare dalla filosofia dell'essere alla

---

[31] G. Garrone, *La visione dell'uomo nel Concilio Vaticano II*, in AA.VV., *Ristrutturazione antropologica dell'insegnamento della filosofia*, in *Sapienza*, n 3-4 (1969) 591-600.

[32] Cf. L. Bogliolo, *Ristrutturazione antrocentrica della filosofia*, in AA.VV., *Ristrutturazione...*, 1969, pp. 283-295.

filosofia del soggetto, dalla filosofia oggettiva alla filosofia soggettiva. Non si incorre in tale pericolo perché qui non si intende l'uomo al modo di Kant, ad esempio, dove l'essere non è più un predicato reale. Si rimane nella filosofia dell'essere, qual'è intesa da Tommaso d'Aquino, come « actus essendi omnium », cioè quale principio radicale di tutto ciò che esiste.

L'essere, oggetto immediato della ricerca filosofica, è quello che si realizza nel mondo sensibile, che ne circonda e nel quale siamo inseriti, e si attua secondo una gerarchia di esistenti, la quale parte dall'esistente anorganico fino all'esistente intelligente: cioè l'uomo, nel quale il mondo tutto si concentra e si ritrova.

L'uomo d'oggi ha un senso del concreto più vivo che in tutti i secoli passati. Porre l'uomo al centro della filosofia significa venire incontro al bisogno di concretezza della mentalità contemporanea. La filosofia, oggi, si regge solo sulla concretezza, tanto più avvincente quanto più concentrata sui valori della persona umana. La concretezza della filosofia viene poi ad immedesimarsi con la concretezza dell'uomo singolo. L'apparato concettuale, anziché fine a se stesso, diviene strumento per l'indagine e lo studio della realtà.

In questa visione antropologica, l'uomo è il centro di unità della filosofia. Ciò ha indotto, nell'immediato periodo postconciliare, ad un primo incontro di studio e di ricerca per la ristrutturazione dell'insegnamento nei seminari e negli istituti religiosi [33]. Quel primo incontro, occasionato dalla ricorrenza del ventennale della rivista *Sapienza*, si fermò ad una visione d'insieme del problema: si segnalò il duplice pericolo, passato e presente, del « teologismo » e dello « scientismo », e cioè di un assorbimento del sapere filosofico da parte della teologia, da un lato, e da parte delle scienze, dall'altro, dopo il superamento del « filosofismo », vale a dire, della crisi interna alla stessa filosofia, che aveva tentato a più riprese di monopolizzare tutto il sapere umano. Si giunse alla convinzione unanime che la filosofia, come interrogazione razionale sui fondamenti ultimi della realtà e del pensiero, è irriducibile ad ogni altra forma del sapere umano.

---

[33] Cf. D.G. Zappone, *L'uomo centro d'unità della filosofia*, in AA.VV., *Ristrutturazione...*, 1969, pp. 269-282.

Nel primo convegno dell'ADIF (Associazione docenti italiani di filosofia), nel 1968, ci si attenne ad una visione globale della problematica suscitata dal decreto conciliare *Optatam totius*. Il senso e la portata dei punti salienti menzionati nel suddetto documento si possono enucleare in questi termini:

1) la precisazione del contenuto di quel « patrimonio filosofico perennemente valido », che dev'essere alla base dell'insegnamento filosofico;

2) l'aggiornamento del metodo di « insegnare la storia della filosofia », che deve svolgersi « in modo che gli alunni, mentre apprendono i principii fondamentali dei vari sistemi, siano in grado di ritenere ciò che vi è di vero, di scoprire le radici degli errori e di confutarli »;

3) il riadattamento della metodologia filosofica in generale per far sì che « il modo stesso di insegnare svegli negli alunni il desiderio di cercare rigorosamente la verità, di dimostrarla e di penetrarla, insieme all'onesto riconoscimento dei limiti dell'umana conoscenza »;

4) la precisazione degli intimi rapporti tra la filosofia e i misteri della salvezza in modo che « gli alunni stessi siano aiutati a cogliere il nesso tra gli argomenti filosofici e i misteri della salvezza, che vengono studiati in teologia alla luce superiore della fede ».

Nel secondo convegno dell'ADIF, nel 1969, in continuità col primo, si è passati da una visione piuttosto generale ad una visione più particolare, centrata sull'uomo. La riflessione condotta in questo secondo convegno si ispirava anch'essa al decreto conciliare *Optatam totius*, nel quale si auspica che « le discipline filosofiche siano insegnate in maniera che gli alunni siano anzitutto guidati all'acquisto di una solida e armonica conoscenza dell'uomo, del mondo e di Dio » (n. 15).

Si può quindi dire che incontrare la filosofia dell'uomo è la logica conseguenza del concetto cristiano dell'uomo e della storia. La centralità dell'uomo, in filosofia, ha il vantaggio di aprirsi dall'interno, e non dall'esterno, alla verità cristana. La *historia salutis* può essere intesa come discesa di Dio alla ricerca dell'uomo o come itinerario di ascesa dell'uomo, teso alla ricerca di Dio. Tutta la filosofia potrebbe allora profilarsi come cammino verso l'incontro con Dio, dal quale l'uomo, e con esso tutta la realtà, prende il suo significato

ultimo. Ed è così che la ragione può dirsi un'invocazione della rivelazione.

Il rapporto tra filosofia e teologia, tra natura e grazia e, più ampiamente, tra umanesimo e cristianesimo, si profila in tal modo nella sua vera natura e nella sua straordinaria rilevanza.

4.2. *La filosofia in prospettiva pastorale*

In certi ambienti ecclesiastici si parla con disinvoltura della inutilità della filosofia, insegnata nei seminari e negli istituti religiosi, per la vita cristiana e, in particolare, per il ministero pastorale [34]. Ne conseguono queste assillanti domande: Come organizzare questo insegnamento allo scopo di rendere la filosofia veramente utile per il futuro sacerdote? Quale dovrà essere la funzione della filosofia per i futuri pastori d'anime?

La filosofia preparazione alla teologia. Sotto questo aspetto, la filosofia è una preparazione indiretta alla vita pastorale. La luce della ragione, utilizzata e informata da quella della fede, costituisce l'apporto essenziale della filosofia alla teologia. Questo apporto riveste due forme:

a) innanzi tutto fornisce l'insieme di conoscenze razionali che precedono ogni studio della rivelazione, su quattro questioni in particolare: il valore della conoscenza umana, la vera natura dell'uomo, l'esistenza e la natura di Dio, il destino dell'uomo;

b) fornisce poi alla teologia l'attrezzatura concettuale necessaria allo sforzo di penetrazione e di sistematizzazione del mistero rivelato: vale a dire, le nozioni di base per ogni ragionamento teologico.

Ma perché questo possa realizzarsi in modo efficiente per la futura azione pastorale, oltre che soddisfacente per il giovane, bisogna stare attenti ad evitare alcuni scogli relativi al metodo di insegnamento.

---

[34] Cf. J.-M. Aubert, *L'enseignement de la philosophie dans une perspective pastorale*, in *Nouv. Rev. théol.*, 79 (1957) 135-152; P. Dezza, *Lo studio della filosofia come valido contributo alla formazione spirituale, morale e intellettuale del futuro sacerdote*, in AA.VV., *Filosofia...*, 1960, pp. 29-42; G. Cristaldi, *Filosofia e vita spirituale* (*Problemi di formazione e di apostolato*), in *Riv. Ascet. Mist.*, 5 (1960) 559-590.

Un primo scogilo da evitare è quello di centrare l'insegnamento della filosofia sulla « teologia dogmatica » al punto che la « teologia morale » sembra quasi che non debba approfitarne. Ciò è dovuto forse al fatto che la teologia morale è stata considerata come una pura casistica. Nella misura in cui essa si richiama alla filosofia morale, acquista maggiore interiorità; allora le prescrizioni morali vengono comprese più razionalmente e ne derivano convinzioni più profonde. Le basi filosofiche della teologia morale sono di grande importanza ed interesse per la formazione pastorale.

Un secondo scoglio da evitare è quello di una concezione troppo razionalistica di questo insegnamento: come un sistema perfettamente logico, coerente ed autosufficiente. Si chiude quasi la porta al mistero; ci si richiama a principii formulati e interpretati all'infuori di ogni riferimento alla realtà concreta, alla maniera cartesiana o wolfiana di procedere.

Un terzo scoglio consiste nella tentazione di concepire questo impiego della filosofia come esclusivo di ogni altro, cioè nel fatto di considerare la filosofia soltanto in funzione teologica: posizione opposta alla precedente. Si tratta, invece, di dare all'insegnamento della filosofia l'autonomia che gli compete, evitando di farne un sistema chiuso.

La filosofia preparazione al ministero. Il sacerdote deve affrontare ideologie contrarie alla fede: egli deve perciò possedere una solida formazione personale e deve conoscere i problemi più dibattuti.

La filosofia, in ordine alla « formazione » personale, mette in rilievo l'importanza del fattore dottrinale; la necessità di una fondazione razionale per controbilanciare lo spirito di indipendenza e lo spirito critico.

La filosofia, in ordine alla « conoscenza » dei problemi più dibattuti, comporterà un adattamento di questo insegnamento alla funzione pastorale del sacerdote e un adattamento alle esigenze della vita moderna.

L'insegnamento filosofico deve orientare i futuri sacerdoti a comprendere il linguaggio della nostra epoca. Ciò non può essere che il frutto di una assimilazione. Di qui l'attenzione che si deve dare

---

[35] Cf. AA.VV., *Filosofia...*, 1983, pp. 285-286: « Lettera d'invito alla programmazione dei lavori ».

alle idee, alle situazioni e alle preoccupazioni dei contemporanei. Bisogna tenere presente che, oggi, la questione religiosa in campo ideologico è principalmente di carattere filosofico e scientifico.

La conoscenza del pensiero moderno e la possibilità di vagliarlo sulla base dei principii di una sana filosofia sono esigenze richieste, almeno in una certa misura, in ogni forma di azione evangelizzatrice. Ciò comporta un accostamento benevolo, ma non rinunciatario, alle ideologie attualmente dominanti.

5. Statuto della filosofia e relativo insegnamento

Da tempo ferve il dibattito sulla filosofia e relativo insegnamento: ne sono prova diversi studi recenti [35]. Ci si chiede come sia possibile porre il problema della filosofia, del suo statuto e del suo insegnamento nelle attuali costellazioni dei saperi e degli insegnamenti; come questi si configurino; se e come sia possibile determinarvi il sapere filosofico. A tale proposito vengono posti i seguenti quesiti:

1. Perché e come si continua, oggi, ad insegnare filosofia nell'ambito delle discipline scolastiche?

2. In che rapporto stanno gli insegnamenti delle discipline umanistiche, da una parte, e le discipline fisico-matematiche, dall'altra, con l'insegnamento della filosofia?

3. Di quale utilità è la filosofia per l'insegnante di materie letterarie o di scienze naturali?

Le suddette domande potrebbero essere riformulate, in ambito extrascolastico, nel modo seguente: *a*) perché, oggi, si fa ancora filosofia e in qual modo?; *b*) qual'è l'nteresse di chi lavora in ambito non filosofico per i problemi filosofici? Alla base di tali domande vi è l'assunto che « l'interrogazione filosofica fa ancora problema ».

5.1. *Ragioni per una formazione filosofica dei giovani*

Come fa rilevare L. Vigone, abbiamo dinanzi a noi dei giovani che non sono destinati a diventare né dei filosofi né degli specialisti della materia; la formazione filosofica dovrebbe fornire loro strumenti di lettura delle problematiche e delle esigenze che la vita

presenta, attribuendo ad esse una dimensione ed una consapevolezza culturale con l'uso combinato dello strumento logico e di quello storico [36].

Figurando come elemento essenziale in un quadro equilibrato della formazione giovanile, la filosofia interessa moltissimo i giovani, i quali — come scriveva Dal Pra — hanno saputo distinguere tra alcune forme dell'insegnamento della filosofia del tutto superate e la sostanza di questa disciplina [37].

Funzione critica per eccellenza è quella della filosofia; la sua specificità teoretica crea quell'abito critico di riflessione che favorisce la ricerca e permette di pervenire ad una visione unitaria del sapere. Certo, si tratta di dosatura; di insegnare a filosofare, unitamente alle filosofie.

Molti problemi filosofici interessanti e immediati nascono « al di fuori » della filosofia e di lì fanno un chiaro, anche se implicito, appello ad essa: dal mondo delle discipline scientifiche, esteso ad abbracciare anche le « scienze umane », arrivano sollecitazioni continue, che non possono né devono essere messe a tacere. Esse pongono al filosofo una serie di stimoli per la riflessione e la comprensione razionali. Proprio dall'interno di quelle stesse discipline che, secondo l'opinione di molti, dovrebbero farla scomparire, emerge la specificità dell'indagine filosofica.

L'insegnamento filosofico presenta un autentico valore formativo. « L'accusa di sterilità e di caducità della filosofia — fa osservare F. Albeggiani — cade di fronte all'osservazione di questo lavoro interno che è eseguito dal pensiero filosofico, cioè critico nel seno delle esperienze umane; ed esso produce quel terreno culturale ed etico per cui sono riconosciute dalla coscienza moderna, se pur talora negate dal fatto, le famose libertà di pensiero, di religione, di lavoro, ecc. » [38].

Nella valutazione dell'insegnamento filosofico bisogna tener conto non tanto degli effetti immediati, di un appariscente successo

---

[36] L. Vigone, *L'insegnamento della filosofia e la riforma della scuola media superiore*, in AA. VV., *Filosofia...*, 1983, pp. 274-282.

[37] M. Dal Pra, *Il ruolo della filosofia nella prospettiva di riforma della scuola secondaria superiore*, in *Bollettino SFI*, 90 (1975) 1-13.

[38] F. Albeggiani, *Didattica dell'insegnamento filosofico*, in *La pedagogia*, diretta da L. Volpicelli. Milano, Vallardi, vol. 11, 1980, pp. 479-532.

agli esami, quanto degli effetti più nascosti e lontani, che possono mostrarsi attraverso uno svolgimento di vita più attenta e più riflessiva, che non sia propensa a farsi trascinare dall'immediatezza sensibile, dall'evidenza immediata, dallo scetticismo come pigrizia del pensiero, o dal dogmatismo come insensibilità di fronte alle posizioni mentali altrui.

Secondo il suddetto autore, « il filosofare è volontà di armonia ». L'insegnamento filosofico, perciò, anche quando non si occupa della tolleranza, è insegnamento di tolleranza; e se il filosofo particolare si è talora mostrato intollerante, « tale intolleranza è una limitazione del filosofo, è un suo difetto di sviluppo filosofico »[39].

Ora, richiamandoci a E. Agazzi, vogliamo far notare che, anche la filosofia riconosce ad altri ambiti di ricerca il compito di fornirci un patrmonio di « sapere », resta comunque incaricata di « conferire un senso » e di ricercare un fondamento di esso, di interpretarlo da un punto di vista di criticità e di totalità, senza il quale l'esigenza di comprensione della realtà che si realizza nelle discipline particolari rimane insoddisfatta. Un simile modo di « fare filosofia » è proporzionato alla stessa natura di questa disciplina. Circa poi il modo di introdurre i giovani al sapere filosofico, Agazzi ricorda una precisazione di Kant all'inizio del corso del semestre invernale 1765-66, dove si esprime in questi termini: « Lo studente non deve imparare dei pensieri, ma a pensare, non dobbiamo condurlo per mano, ma guidarlo, se vogliamo che impari a camminare da solo »[40].

5.2. *Impostazione dei programmi scolastici di filosofia*

Di recente è stato ripreso, con rinnovato interesse, il dibattito sull'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria. Senza voler entrare nei dettagli della polemica, vediamo alcuni criteri generali per una efficiente impostazione dei programmi scolastici di filosofia.

Una soluzione prospettata a proposito dell'insegnamento filosofico a questo livello scolastico prevede un duplice programma a scelta: un programma A, di carattere *storico*, ed un programma B,

---

[39] F. Albeggiani, *Didattica dell'insegnamento...*, p. 527s.

[40] E. Agazzi, *La collocazione della filosofia nella scuola secondaria superiore*, in *Bollettino SFI*, 94 (1977) 76-85.

di carattere *sistematico*, ma una tale soluzione non sembra facilmente realizzabile, e neppure auspicabile. In effetti, se uno dei due programmi, ad esempio quello sistematico, risulta essere migliore dell'altro, perché non assegnarlo a tutti gli studenti? O piuttosto, perché non fare la sintesi dei due programmi alternativi?

Non è superfluo ribadire che la filosofia svolge un ruolo centrale per quanto concerne la stimolazione delle capacità critiche e dello sviluppo della personalità, che il suo contributo è di tutto rilievo per la formazione umana, sociale e democratica, essenziale alla preparazione culturale.

Circa l'iniziativa di rimpiazzare l'insegnamento della filosofia nell'area comune con l'introduzione dell'insegnamento delle « scienze sociali », trasformate in « scienze umane » per includervi una parvenza di filosofia, M. Dal Pra faceva osservare che non c'è motivo che la filosofia venga « annegata » più facilmente nelle scienze umane che nelle scienze matematiche o nelle scienze biologiche: « la sua ragion d'essere è strettamente connessa con le prospettive di unificazione del sapere e questa non può trovare, oggi, nelle scienze umane o sociali un veicolo, oltre che privilegiato, unico ed esclusivo » [41].

A proposito dei programmi scolastici di filosofia, A. Rigobello fa osservare che « non si deve trasformare in un luogo di battaglia ideologica il liceo statale italiano. Solo ai fortunati studenti che incontrassero docenti bene orientati sarebbe possibile formarsi secondo una giusta direzione teoretica. L'insegnamento liceale non è un insegnamento di tipo universitario. La personalità del giovane studente del liceo va ancora difesa da una propaganda ideologica di parte » [42].

A nostro avviso, la soluzione del problema non dovrebbe essere ricercata nella possibilità di scelta, e quindi nell'alternativa, di due programmi: l'uno storico e l'altro sistematico, ma piuttosto nella sintesi dei medesimi. Ora possiamo domandarci se sia possibile una tale sintesi a livello di scuola secondaria. Ci sembra che la risposta possa essere positiva, ma con questa precisazione: la prevalenza dovrebbe essere data all'insegnamento storico, perché più accessibile agli studenti in questo periodo dell'età evolutiva; ma non

---

[41] M. Dal Pra, *Il ruolo della filosofia...*, 1975.
[42] A. Rigobello, in *La scuola e l'uomo*, n. 4 (1965) 3.

pare che si possa escludere la possibilità e la convenienza di un insegnamento sistematico della filosofia, sia pure a grandi linee, verso la fine dell'istruzione secondaria, per poi riprenderlo, in forma più approfondita e più appropriata, a livello universitario. Si tratta di abituare i giovani a quel lavoro di comparazione e di sintesi che appare indispensabile per una esatta comprensione del pensiero umano.

D'accordo con T.V. Moore, noto psicologo americano, riteniamo che le scuole di psicologia scientifica, come del resto anche le scuole delle altre scienze, abbiano bisogno più di quanto siano disposte a riconoscere del « formale potere organizzativo di una sana filosofia, perché l'empirismo, senza la guida delle mète e dei principii della filosofia, termina in definitiva nel caos » [43]. In realtà, si può ben dire che la scienza, quale che essa sia, senza la guida e il supporto di una sana filosofia, non può sostenersi.

6. Indicazioni bibliografiche sull'argomento

Riteniamo utile, per un approfondimento della questione in esame, offrire alcune indicazioni bibliografiche relative ai diversi problemi qui delineati.

Sull'importanza della formazione filosofica nei seminari e negli istituti religiosi, si veda: AA.VV., *Filosofia e formazione ecclesiastica* (S. Congr. Semin. Univ. Studi). Città del Vaticano, Tip. Pol. Vat., 1960, pp. 389; *Studio ed insegnamento della filosofia.* Roma, AVEUCIIM, 1966, 2 voll., pp. 394 e 317. I due volumi suindicati presentano notevole interesse per orientare sui criterii da seguire nella formazione filosofica. Si veda inoltre: A. Gemelli, *L'insegnamento della filosofia nelle Università italiane,* in *Riv. Filos. neoscol.,* 17 (1926) 81-102; *Per una riforma della Facoltà di filosofia,* ivi, 33 (1941) 243-261; V. Miano, *Può la pedagogia fare a meno della filosofia?,* in *Orientamenti pedagogici,* 2 (1955) 171-176; R. Zavalloni, *Filosofia e formazione giovanile nel pensiero di G.B. Montini,* in *Filosofia e vita,* 1 (1964) 3-13.

---

[43] T.V. Moore, *The driving forces of human nature and their adjustment.* New York, Grune & Stratton, 1950, p. 28.

Sulla questione del momento evolutivo più adatto, si veda: M. Casotti, *L'insegnamento della filosofia.* Brescia, La Scuola, 1940; *L'insegnamento della filosofia,* in *Suppl. pedagogico* (1951), 225-237; A. Bonetti, *L'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori,* in *Riv. Filos. neoscol.,* 43 (1951) 332-340; C. Ferro, *Sul come insegnare la filosofia nei licei. A proposito di recente discussioni sui programmi,* ivi, 44 (1952) 253-261; L. Stefanini, *Gli interessi spirituali del giovane e l'insegnamento della filosofia,* in *Orientamenti pedagogici,* 1 (1954) 462-475; R. Titone, *Linamenti di didattica.* Roma, P.A.S., 1959, pp. 405-441; E. Bonanati, *La formazione umana nella didattica della filosofia.* Genova, Facoltà di Magistero, 1978, pp. 255; F. Albeggiani, *Didattica dell'insegnamento filosofico,* in *La pedagogia,* diretta da L. Volpicelli. Milano, Vallardi, vol. 11, 1980, pp. 479-532; N. Petruzzellis, *Sulla didattica della filosofia,* in *Riv. Scienze Educ.,* 21 (1983) 237-242.

Sulla natura del metodo scolastico, che non dev'essere identificato col metodo sillogistico, si veda in particolare l'intervento di V. Miano alla lezione di Ch. Boyer, *Didattica dell'insegnamento,* nella quale vengono accentuati questi punti: senso di concretezza, minore contenziosità e maggiore positività nella trattazione; riduzione rilevante della parte polemica « inter Scholasticos »; sincerità e lealtà nella critica dei sistemi degli avversari. Cf. *Filosofia e formazione ecclesiastica,* 1960, pp. 199-209; G. Colombo - A. Valsecchi, *Filosofia e formazione ecclesiastica,* in *La Scuola Cattolica,* 92 (1964) 55-60; G. Solerte, *L'insegnamento della filosofia: aspetti teoretici, legislativi e didattici.* Pavia, Fusi, 1969, pp. 188.

Sulla questione metodologica, specialmente sul rapporto tra filosofia e storia della filosofia, si veda in particolare: G. Girardi, *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?,* in *Orientamenti pedagogici,* 7 (1960) 517-529; *Spirito di fedeltà e spirito di dialogo nell'insegnamento della filosofia,* ivi, 8 1961) 446-460; O. Conti, *Considerazioni intorno all'insegnamento storico della filosofia,* in *La Scuola Cattolica,* 92 (1964) 359-368. Un libro che conserva il suo primitivo valore e presenta ancora un carattere di attualità nonostante il passare degli anni, è il seguente: C. Alibert, *Méthode pédagogique spécialement applicable à la philosophie.* Paris, Beauchesne, 1907, pp. 232. Si veda anche: V. Santiuste Bernejo - F. Gomez De Velasco, *Didáctica della filosofia: teoría, métodos, programas, evaluación.* Madrid, Narcea, 1984, pp. 190.

Sul rapporto della filosofia con le altre discipline, si vedano i seguenti lavori: G. Maino, *Filosofia e cultura umanistica,* in *Orientamenti pedagogici,* 6 (1959) 802-815; G. Pace, *Filosofia e cultura scientifica,* ivi, pp. 816-824; G. Cristaldi, *Filosofia e vita spirituale* (*Problemi di formazione e di apostolato*), in *Riv. Ascet. Mist.,* 5 (1960) 559-590; L. Gardet, *Valore e metodo dell'insegnamento filosofico come preparazione alla teologia,* in *Seminarium,* 18 (1966) 578-603; F. Selvaggi, *Scienza, filosofia e teologia negli studi ecclesiastici,* ivi, 22 (1970) 368-388; A. Molinaro, *Scienza - filosofia - teologia,* in *Aquinas,* 18 (1975) 83-91; AA.VV., *Teologia, filosofia, scienze umane* (Quaderni di Humanitas), Brescia, Morcelliana, 1976, pp. 103; AA.VV., *Filosofia, sapere, insegnamento.* Brescia, Paidea, 1983, pp. 290.

Circa il rinnovamento dell'insegnamento della filosofia alla luce dello spirito conciliare, si veda: U. Pellegrino, *Riflessioni sulle direttive del Vaticano II in ordine all'insegnamento della filosofia,* in *La Scuola Cattolica,* 94 (1966) 425-437; AA.VV., *L'insegnamento filosofico nei seminari dopo il Vaticano II* (Atti del I Convegno nazionale docenti filosofia), in *Sapienza,* 21 (1968) 5-281; S. Vanni Rovighi, *Significato e valore della filosofia nel nostro tempo,* ivi, 14-21; U. Pellegrino, *Il rinnovamento metodologico nell'insegnamento della filosoifa,* ivi, 114-138; AA.VV., *Ristrutturazione antropologica dell'insegnamento della filosofia* (Atti del II Convegno nazionale docenti filosofia), in *Sapientia,* 22 (1969) 267-614.

Circa l'impostazione dei programmi di filosofia per la scuola secondaria, si veda: A. Rigobello, *Osservazioni sul progetto di programma di filosofia nel liceo classico,* in *I licei e i loro problemi,* n. 1-2 (1961) 155-158; M. Pittau, *L'insegnamento della filosofia nei nuovi licei,* in *La scuola e l'uomo,* n. 4 (1965) 3; M. Dal Pra, *Il ruolo della filosofia nella prospettiva di riforma della scuola secondaria superiore,* in *Bollettino SFI,* 90 (1975) 1-13; L. Vigone, *L'insegnamento della filosofia nella nuova scuola secondaria,* in *Annali della P.I.,* 30 (1984) 379-382; G. Giannantoni, *La legge di riforma e l'insegnamento della filosofia,* ivi, 396-401.

Per una visione d'insieme della problematica presa qui in esame, si veda: AA.VV., *La filosofia e il suo insegnamento.* Milano, Angeli, 1985, pp. 204; A. Rigobello, *Perché la filosofia?,* in *Annali della P.I.,* 30 (1984) 383-395; *Perché la filosofia.* Brescia, La Scuola, 1985, pp. 144; A. Cavadi et Al., *Filosofia: perché?* Palermo, Augustinus, 1986, pp. 70.

7. Osservazioni conclusive

Nel 1932 G.B. Montini scriveva: « *Pensare bene,* ecco il principio d'intransigenza e di forza che ci è necessario »[44]. Nel 1958, in un discorso tenuto nella basilica di s. Ambrogio per celebrare il 50° anniversario di sacerdozio del Padre Gemelli, egli poneva l'accento sul « *dramma della cultura,* ormai priva di verità, che riscopre dove può essere la sua salvezza ed il suo splendore per virtù d'un apostolo del pensiero cristiano »[45].

Ma che cosa dà la vita religiosa allo studio e che cosa lo studio, quello universitario specialmente, alla vita religiosa? Lo stesso Montini risponde che « la religione porta nel campo scientifico, innanzi tutto e soprattutto, la *fiducia;* la fiducia cioè nella possibilità, sia soggettiva che oggettiva, del sapere, che sarà sempre suscettibile di sviluppi e di progressi ed avrà sempre perciò un aspetto problematico, ma che in ogni grado della sua onesta formulazione dà la certezza, dà il gusto della verità »[46].

Richiamandosi poi all'insegnamento e all'esempio del prof. Danusso del Politecnico milanese, Montini riaffermava il bisogno di ridare alla cultura il *senso dell'universale.* La religione induce precisamente all'universalità e all'unità del sapere. La religione è stimolante; essa immette nello spirito una duplice carica di luce e di mistero; due stimoli: lo stimolo realistico e lo stimolo spirituale. « Due stimoli — egli precisa — che oggi poi hanno particolare attualità: il *bisogno della metafisica,* e il *bisogno della preghiera.* La religione sveglia nello spirito l'ansia dell'Essere, e dà gravità e grandezza senza pari ai problemi che lo circondano »[47].

Seguendo questa linea di pensiero, nel 1963 Paolo VI sottolineava che spetta alla F.U.C.I. « educare i suoi soci all'*uso retto e proficuo del pensiero*: e sarà parimenti sua missione iniziare i volenterosi alle prime manifestazioni della loro cultura, funzione questa assai importante, tanto più degna di essere favorita, quanto meno lo fosse dalle presenti condizioni del tirocinio universitario »[48].

---

[44] G.B. Montini, *Giornata fucina,* in *Azione fucina,* 5 (1932) n. 7.
[45] G.B. Montini, in *Riv. dioc. Milan.,* 47 (1958) 214-219.
[46] G.B. Montini, in *Riv. dioc. Milan.,* 48 (1959) 627.
[47] G.B. Montini, *Ibidem,* p. 630.
[48] Paolo VI, in *Osserv. Rom.,* 4 settembre 1963.

Lo stesso Paolo VI faceva poi rilevare che « dove è incremento di sapere e di azione, ivi è, da un lato, sviluppo delle facoltà umane, dall'altro è penetrazione dell'opera di Dio e impiego delle risorse ch'essa nasconde; ivi perciò è avvicinamento dei suoi termini in gioco: l'uomo e Dio ». Il progresso scientifico, lungi dal vanificare la religione, ne prapara più alte e più profonde espressioni. E quasi in una visione profetica, sgorga spontaneo l'augurio che questa convergenza del mondo fisico verso un finale e trascendente riconoscimento religioso « preluda ad un *nuovo cantico delle creature*, estremamente diverso da quello tutto bellezza e candore di frate Francesco, matematico invece e razionale questo, ma non meno lirico e mistico » [49].

Da tutto ciò possiamo dedurre che quello che va dato ai giovani — poiché lo pretendono e ne hanno bisogno — non sono le semplici informazioni storiche e neppure gli aridi schemi dottrinali, ma *il senso dei problemi e l'impegno delle soluzioni*. L'importante è soprattutto questo: che la filosofia non si risolva in un gioco di concetti avulsi dalla vita, ma che illumini la vita, per dirigerla come si conviene al suo vero fine.

Bisogna avere la preoccupazione di gerarchizzare i problemi e le soluzioni in modo che i dubbi riguardanti punti meno essenziali non abbiano a ripercuotersi sull'insieme della dottrina, non abbiano a oscurare la verità, o la possibilità stessa della verità.

Il più efficace freno psicologico al manifestarsi di uno spirito eccessivamente problematicista, tale cioè da raggiungere lo scetticismo, è costituito dalla personalità stessa del docente: occorre che egli sappia presentare, nei confronti della verità, un atteggiamento che sia, ad un tempo, acutamente critico e solidamente fiducioso. Ed è precisamente un tale atteggiamento che deve ispirare ed orientare, sia nella teoria che nella pratica, tutta la didattica della filosofia.

ROBERTO ZAVALLONI

[49] Paolo VI, in *Osserv. Rom.*, 25 ottobre 1963.

GTU Library
3 2400 00604 0285

DATE DUE

AUG 2 9 2016

DEMCO, INC. 38-2931

GTU Library
2400 Ridge Road
Berkeley, CA 94709
For renewals call (510) 649-2500

All items are subject to recall